

Reflexiones sobre el Análisis Didáctico en México

*Elena Castañeda, María Rosa Díaz,
Patricia Lazard, Gabriela Mustri, Alexis Schreck,
Norma Sicilia de Noriega, Nancy Tame¹*

Las autoras del presente trabajo formamos parte de un grupo de analistas titulares que asistimos regularmente a Talleres organizados por el Instituto de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Mexicana dirigidos a aquellos analistas interesados en adquirir funciones didácticas. Actualmente nuestra asociación y el Instituto de Psicoanálisis se encuentran comprometidos en proponer y tratar de adecuar un sistema propio del país que considere su problemática e idiosincrasia particulares.

Este artículo es un primer intento por sistematizar algunas reflexiones emanadas de las discusiones que tuvieron lugar durante los Talleres bajo la premisa fundamental de formular preguntas y líneas de cuestionamiento que pudieran derivar en una aportación personal en torno a la formación psicoanalítica.

En el curso de estas reuniones se han abordado temas que van desde los aspectos de la personalidad del didacta, lo mucho que se pone en juego ante sus necesidades narcisistas no resueltas; la confusión entre aspectos políticos con decisiones académicas, el aspecto regresivo que vive el candidato [¿Solamente el candidato?], la idealización, la falta de transparencia, la resistencia al cambio y a las diferencias; la ética del analista didáctico y la responsabilidad de mantener un escudo protector entre el análisis del candidato y el Instituto hasta el impacto que la institución psicoanalítica tiene en la formación de los candidatos y del resto de los analistas. Estos son algunos de los temas que fueron surgiendo y nos plantean las dificultades que se generan en los institutos en lo que al análisis didáctico se refiere.

Frente a ello encontramos que los distintos modelos que se nos ofrecen no resuelven los grandes retos de la formación psicoanalítica; quizá por este motivo nos son tan familiares las escisiones y conflictos entre grupos

1 Psicoanalistas en funciones didácticas de la Asociación Psicoanalítica Mexicana

dentro de las asociaciones psicoanalíticas. Otto Kernberg (1996), lo expresa en forma contundente: “La educación en psicoanálisis es un procedimiento explosivo y radioactivo” (p.153). y abunda en el tema: “Una de las frases más destructivas y que con frecuencia se escuchan cuando se hacen esfuerzos por cambiar, mejorar o ser más flexibles es: “¿Cuál es la prisa?” (*Ibid.* p. 154).

Análisis Didáctico

Existe abundante literatura sobre análisis didáctico y temas afines como la identidad del psicoanalista, la formación psicoanalítica, la selección de analistas didácticos, etc. Asuntos por demás complejos frente a los cuales surge un torrente de preguntas: ¿Cómo se decide quién es apto para la función didáctica? ¿En qué consiste esta función? ¿Cómo es la experiencia del didacta dentro de la institución? ¿A qué se enfrenta? ¿Se enfrenta a sus propios demonios vinculados a las estructuras de poder, prestigio y dinero? Múltiples voces desde el psicoanálisis enriquecen la discusión: Kernberg (*Ibid*) afirma que los institutos “mediocrizan” y homogeneizan a los psicoanalistas. Helen Deutsch (1884-1982) cuestiona lo difícil de ser analista didáctico y lo complejo de los lugares en los que el analista queda colocado. Bruce (2017) habla de la dificultad de psicoanalizar en el contexto institucional porque se involucran las relaciones con otros colegas que ambos conocen lo que provoca contaminaciones, envidias, rabia, etc.

En nuestro país quienes han contribuido al respecto lo han hecho como analistas didácticos o como analistas en formación (Camacho, 2014; Casamadrid, 2014; Sicilia de Noriega, 2009, 2008; Tubert, 2009, 1995; Vives, 2008, 1999; Mustri, 2007; Velasco, 2007; Sánchez Zago, 2002; Riojas, 1988; Santamaría, 1982, 1981). Sin embargo, parece particularmente difícil encontrar trabajos desde la visión de quienes aspiran a realizar funciones didácticas como es nuestro caso.

Análisis del analista en formación

El “análisis del analista”, quizá mal llamado “análisis didáctico” fue propuesto por Ferenczi (1928) como la “segunda regla fundamental del psicoanálisis”. En esta postulaba: “*quien desee analizar a los demás debe primero ser él mismo analizado*”. Resaltó las cualidades terapéuticas de dicho proceso que, como tal, se lleva un tiempo, en contraposición a los

primeros análisis que emprendieron Freud y algunos de sus seguidores que se caracterizaron por su brevedad. Ferenczi otorgó un gran valor a la propia experiencia derivada del análisis del futuro analista; la considera una parte fundamental en la adquisición de la técnica psicoanalítica. Destacó en todo momento la idea de un aprendizaje fincado en la propia experiencia analítica.

En plena concordancia con el postulado de Ferenczi, llamó especialmente nuestra atención la insistencia de diversos autores (Coopersmith, 2010; Kirsner, 2010; Kramer, 2010; Cabaniss, 2006) sobre la polémica de si el análisis didáctico es terapéutico o educativo. Al respecto diremos que las condiciones de los candidatos a la formación psicoanalítica al interior de la Asociación Psicoanalítica Mexicana se dan de manera peculiar: con mayor frecuencia éstos llegan con largos años de psicoanálisis, experiencia llevada a cabo en el curso de la carrera profesional y de sus posgrados, por lo que no aplica pensar si el análisis es terapéutico. Aunque los candidatos provenientes del área médica por lo general llegan de forma directa, no dejan de ser excepciones.

Coincidimos con cierta incomodidad frente a esos cuestionamientos:

¿Es el análisis didáctico curativo o no?, ¿Es conveniente hacerlo antes, durante o después? ¿Sirve? Nos preguntamos qué tanto se pretende garantizar desde fuera un proceso que, por su propia naturaleza, es interno y que sólo desde la intimidad y la honestidad de la pareja analítica se puede construir. ¿En qué medida es posible pensar el deseo de ser analista como “El Síntoma” y de ahí que “lo didáctico” o “lo terapéutico” deviene sólo el contenido manifiesto? Bruce (2017) plantea que no hay diferencia entre el análisis personal y el análisis didáctico y más bien nos invita a preguntarnos: ¿Qué significa tener en análisis a otros colegas? ¿Qué importancia tiene para nosotros el legado? ¿La familia analítica? No es posible refugiarse en clichés, pues se pone en juego una realidad conocida por el paciente didáctico y es necesario enfrentarla. Lo importante es analizar interpretando, sin gratificar ni responder a la demanda. Por su parte, Bernfeld (1962) amplía esta perspectiva al plantear que el análisis posterior al didáctico es muy beneficioso, sobre todo si se efectúa fuera de la propia institución, con un analista de otra asociación. Ya Lacan (1901-1981) había observado que el futuro analista se analiza primero para el Instituto y después personalmente.

Para Bernfeld (*Ibid*) resulta fundamental apelar a la pasión del psicoanalista sin fanatismos ni dogmatismos. Aboga por la propuesta de André Green sobre la formación integral del analista como persona,

incluyendo aspectos de otras disciplinas. Afirma que la obligatoria consigna del análisis didáctico de cuatro veces por semana es un *shibboleth* en busca de certezas. Valdría más orientarnos por la Transmisión/Humildad/Enseñanza *Vs.* Poder/Linaje/Prestigio. En este mismo sentido, Janet Malcolm (1980) es de la opinión de desaprender la idea de que un didacta es un ser superior, un ser ungido como tal.

Relación Analista didacta/Analista en formación e Institución

Entramos así en el escabroso tema de la neutralidad en el psicoanálisis didáctico; estrictamente hablando la asociación debería quedar fuera del análisis; sin embargo, el contexto es innegable. Con el paciente en análisis didáctico sería deseable que existiese un equilibrio entre lo que sucede en el mundo real y lo que sucede en el mundo interno y así poder analizar las complejas vicisitudes de la formación. Cueli (comunicación personal) metaforiza íntegramente la experiencia del didacta al compararla como una carambola de tres bandas porque muchos maestros, colegas y supervisores “mandan mensajes” al analista didáctico a través de sus candidatos. La amenaza desconocida es la dependencia entre analistas, el didáctico no es libre, está sujeto a colusiones conscientes e inconscientes. Bruce (2017) cuestiona qué tanto el analista didáctico se vanagloria o, por el contrario, se avergüenza de determinado paciente que lo representa en el Instituto.

El gran reto: ¿Cómo no actuarlo? ¿Cómo darle su justo valor a la interpretación transferencial sin desconocer la realidad externa? Quizá partiendo de la realidad psíquica de ambos: paciente y analista, inmersos en la institución cuyas vicisitudes funcionan como resto diurno que dispara aquello transferencial que requiere ser analizado.

Por otra parte, es importante reconocer la ideología como figura central en este proceso, y considerar que, en lo que se refiere a la técnica del analista, ésta se encuentra por, regla general, finamente entramada a la estructura de la asociación de pertenencia; las teorías también determinan el trabajo analítico, no sólo las teorías del analista didáctico sino también las del analista en formación. Kernberg (1996) enfatiza la importancia de la ideología y la idiosincrasia del lugar donde se sitúa la asociación psicoanalítica, la carga de valores, los usos y costumbres y demás influjos. Desde luego nosotros sólo podemos pensar a APM desde su situación presente, inserta en un país con un serio quiebre de la Ley, donde todo se vale (literal) y no existe una sola instancia que sostenga al ideal.

Transmisión del psicoanálisis

Un tema fundamental a considerar en la transmisión del psicoanálisis es la creación de una identidad analítica propia en el analista en formación, así como las condiciones óptimas durante sus años en el instituto para el desarrollo de los ideales, cualidades y actitudes esenciales en el ejercicio de la profesión, en los que la identificación con el propio analista, los supervisores y algunos profesores desempeña un papel importante (Arlow, 1972). Balint (1948) considera que esta identidad psicoanalítica involucra el desarrollo de un Yo crítico libre de identificaciones y transferencias innecesarias que obstaculicen el despliegue de un pensamiento creativo. De tal forma que los procesos de identificación y desidentificación juegan un rol importante. Piénsense en el fenómeno de la impronta al que alude Konrad Lorenz con los patitos (1961), que siguen al analista para siempre ya que no han logrado construir una identidad analítica propia que los dirija a sí mismos.

Mustri (2007) menciona que dicha identidad está a su vez cimentada en una síntesis teórico-clínica personal que confluye con un descubrimiento de *“cómo ser analista desde lo que se es como individuo”*. Siendo éste un camino que, si bien implica dolor y ansiedad, también trae consigo crecimiento y placer en el acceso al conocimiento.

La posibilidad de crear una identidad propia tiene que ver con el respeto a la diferencia. Para que el candidato no emule a su analista sería conveniente que el analista didáctico tuviera suficientemente resuelta su dosis de narcisismo para no colocarse en el lugar del “supuesto saber”. Aunque existe cierta impronta que permanece, hay resistencias y contrarresistencias que impiden al candidato desarrollar su propio estilo, su personalidad y así lograr diferenciarse. También habría que cuestionar las implicaciones del otro extremo: Qué significa acudir con un analista absolutamente opuesto a uno mismo.

Frente a la complejidad que representa la formación psicoanalítica surgen variadas propuestas, algunas de ellas parecieran que intentan mostrar a los analistas en formación cómo desarrollar la creatividad de la forma menos creativa y motivadora, asumiendo posturas dogmáticas y carentes de la creatividad que pretenden lograr. Un ejemplo de ello nos ha parecido la posición teórica de Kernberg en su texto acerca de la investigación en psicoanálisis (1996), en el que prácticamente se cuestiona: ¿Cómo queremos que salgan nuestros “candidatos”/hijos? ¿Cómo los vamos a moldear y tener

contentos? Esta es una pregunta que ya no puede ser vigente hoy en día.

Es importante reconocer que “los candidatos” no son un grupo homogéneo, unos pequeños a quienes proteger y “otorgar” determinados conocimientos de tal o cual forma. A veces la referencia a ellos es como si fueran unos “pequeños” que vienen como una tabula rasa, sin antecedentes académicos propios y únicos, sin individualidad, y por tanto asimilarán con vehemencia cualquier gota que les demos del saber. En ese sentido resulta interesante la propuesta de Elizabeth Auchincloss y Michel, R. (2003) quienes describen analistas en formación que buscan, por sus propios medios, el saber que desean tener aunque eso implique dejar o apartarse de la institución. Verdaderos seres de deseo.

Frente a la postura pedagógica de Kernberg adquieren mayor resonancia las ideas de Luis Kancyper (1997), quien plantea que los aspectos narcisistas de los padres generan expectativas pigmaliónicas y/o golémicas en los hijos, en las que estos se convierten a imagen y semejanza de lo que los padres desean: Galateas idealizadas en una perfección marmórea o Gólems sin sexualidad, deseos, ni ideas propias. En todo caso se trata de no conocer ni reconocer al otro, en su otredad, en su diferencia, en su singularidad, ideas que están mucho más a tono con el pensamiento actual. Negar la otredad, la diferencia, es anular al otro en su subjetividad y eso es casi tan violento como no dejar que este otro se defienda y se queje cuando las cosas no van bien en el instituto en el que se forma. Evitar que el “candidato”/hijo (expresión sarcástica) se encuentre con un profesor, un supervisor o un analista que lo oponga, que le genere dolores de cabeza, es un acto castrante de mamá sobreprotectora. Una de las mejores formas de adquirir una identidad es en rebelión frente a profesores necios e intolerantes, y por ello es importante que haya maestros que no abduquen, como diría Winnicott en relación al padre, y a los que uno se pueda oponer académicamente logrando un movimiento dialéctico. Ciertamente lo más importante es tener el espacio abierto para la queja y la confrontación. Eso es algo que debemos cuidar que siempre se mantenga en las asociaciones psicoanalíticas.

El trabajo con la diferencia nos permite también aceptar las propias limitaciones, entender que no somos buenos para todo; alejarnos de la fantasía omnipotente de cumplir cabalmente con las tres funciones de la didáctica. De este modo lograríamos complementar posturas en la transmisión del psicoanálisis: Siempre habrá quien se interese/identifique más con un aspecto (intelectual, clínico, docente, investigación) que con otro y no por ello uno es mejor que otro, simplemente son diferentes.

Y ¿qué hacer con los puntos ciegos como escotomizaciones del inconsciente, los más resistentes, sobre todo en los trastornos del carácter? Coincidimos en la necesidad de trabajar por criterios claros que reglamenten nuestra praxis, partiendo de la premisa de respetar las diferencias individuales, pues no podemos abstraernos de lo singular del proceso represivo.

Cabría entonces preguntarnos: ¿Es posible definir un buen análisis? Cuando no sabemos qué contestar irónicamente decimos que ¡Es la profesión imposible!

Este primer acercamiento por establecer posibles criterios del buen análisis (didáctico o terapéutico) nos conduce a considerar y destacar los siguientes puntos como los más significativos para nosotras:

La importancia de lograr una identidad diferenciada del propio analista con el suficiente trabajo que nos permita no quedar condenados a las herencias transferenciales/parentales

Explotar la creatividad

Mantener una constante auto observación ante lo psicossomático en un continuo auto cuestionamiento a lo largo del tiempo

Vivir con libertad a pesar del contexto institucional

Experimentar transformaciones: que el análisis haya “sacudido”

Renunciar al deseo de sustituir al padre o a la madre

Aprender a tolerar y a trabajar desde la incertidumbre y la incompletud

No caer en transgresiones a la ética y al encuadre

La ética en psicoanálisis

La ética, entendida como el conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad, representa la piedra angular en nuestra profesión. Una bella reflexión del matemático Al-Khwarizmi al ser cuestionado sobre el valor del ser humano sintetiza la esencia misma de la ética. Esta fue su respuesta:

Si la persona tiene ética, entonces su valor es =1.

Si además es inteligente, agréguele un cero y su valor será = 10.

Si también es rico, súmenle otro 0 y será = 100.

Si sobre todo eso es además, una bella persona, agréguele otro 0 y su valor será = 1000.

Pero, si pierde el 1, que corresponde a la ética, perderá todo su valor pues, solamente le quedarán los ceros.

Por tanto, las faltas éticas son probablemente el punto más escabroso del psicoanálisis y donde mayor daño puede hacer el analista a sí mismo y al analizando, con la imposibilidad, en muchos casos, de reparación. De ahí que resulte de primordial importancia integrar en la formación de analistas con funciones didácticas el estudio de las investigaciones que algunos colegas comprometidos con la ética del psicoanálisis han llevado a cabo.

La filtración de información desde el diván y las llamadas “voces del pasillo” representan un factor digno de un gran cuidado. La ética y la discreción del analista se ven comprometidas cuando su analizante le revela información que sería tentador utilizar, pero que por razones obvias el analista debe mantener silenciada y, en todo caso trabajar con su paciente, que sea él mismo quien decida si la quiere utilizar o no fuera del contexto del consultorio. Por otra parte, es frecuente que el analista reciba información de su paciente, real o distorsionada, sobre él mismo, ya sea en el plano personal o profesional. Esto es de especial importancia, considerando que muchas veces puede ser información de naturaleza destructiva y envidiosa, implicando calumnias y distorsiones que dañan la reputación personal y profesional del analista. Por una parte el analista deberá trabajar los aspectos transferenciales referentes a que el paciente traiga dicha información a sesión y también tendrá que ofrecer las aclaraciones que considere pertinentes tomando en cuenta los aspectos reales de la situación, cuidando de no hacer partícipe a sus pacientes de sus batallas personales, teóricas o institucionales.

El tema ha sido motivo de discusión de larga data. Glen O. Gabbard (1995) ha estudiado la historia de las transgresiones al encuadre y a la ética hasta llegar a la transgresión sexual. Ha comprobado que dichas transgresiones aparecen desde los pioneros del psicoanálisis y se han constituido en un legado a las generaciones posteriores. Considera que las resistencias de las instituciones para abordar dichas dificultades en la práctica psicoanalítica contemporánea se deben en parte a las ambigüedades alrededor del análisis didáctico mismo. Gabbard afirma que los analistas tenemos la cultura de la negación.

Entre las investigaciones que documentan información sobre las faltas éticas en nuestra disciplina destacan los llevados a cabo por Celenza 2005 y el de Gabbard y Peltz 2001.

En mayo de 1996 se formó un grupo de estudio sobre las transgresiones arriba mencionadas (COPE), compuesto por 17 analistas didácticos de Estados Unidos y Europa. Sus publicaciones iniciaron el 22 de junio de

2000. Una muestra de estas investigaciones es la realizada por Celenza y Gabbard (2003), quienes describen, a partir de 200 casos de analistas y psicoterapeutas, los diferentes tipos de personalidades que llevan a la transgresión de los límites sexuales con los pacientes. Discuten las causas que conducen a tal conducta, así como aquellos analistas o terapeutas que son rehabilitables y los que no lo son y por qué.

Allouch (1997), considera que Freud no le concedía tanta importancia al psicoanalista, como se puede observar en lo que declara a Putnam: “¿Por qué los hombres y las mujeres analizados deberían ser mejores? ... ¿Pienso que es pedirle demasiado al análisis, pretender que realice los más altos ideales de cada uno?” (p.54).

¿Qué expectativas generan los institutos de psicoanálisis tanto para los que inician como para los que tienen más experiencias? ¿Son expectativas que abren opciones y enriquecen, o cierran y limitan la creatividad y la profundidad? Jean Allouch (1997) cuestiona algunas de las discusiones que se llevan a cabo en los congresos de psicoanálisis sobre la ética y plantea: “... nada nos dice de semejantes acciones en caso de que hayan ocurrido, como si el dominio de la ética que se acaba de tratar propiciara un abandono de lo político...” (p. 30). Así también, cita un trabajo de André Green (1970, en Allouch, 1997) en donde expone que: “Aplicando la historia de esas instituciones analíticas la misma ley que ellas consideran su objeto, es decir, las enseñanzas de Freud sobre lo reprimido, se ve cómo el pasado no dicho, la memoria ocultada, resurgen y explotan “estruendosamente” en forma de repeticiones sintomáticas deplorables” (p.42).

La Ley del Padre, construcción lacaniana, funciona como terceridad a la que se le debe observancia, con su función mediadora y regidora, herencia del Complejo de Edipo pero gestada desde los primeros tropiezos del deseo infantil. No obstante, consideramos que no se ha hecho, hasta ahora, suficiente énfasis en esta observancia a la Ley, o dicho en otros términos, en los asuntos éticos en el ámbito psicoanalítico y, así como dice en Corintios que si no tienes amor nada vale (parafraseando), consideramos que si uno no tiene ética podrá ir acumulando conocimientos y títulos que de nada valdrán.

En todo momento de nuestra práctica como terapeutas y psicoanalistas no debemos olvidar que nuestros pacientes han colocado su confianza en nosotros, y que nosotros nos hemos comprometido a trabajar con la transferencia y la contratransferencia, no abusar de ella y no actuarla. Cualquier cosa que hagamos con nuestros pacientes, supervisandos y

alumnos que implique tomar una ventaja, aunque sea poquita, de la confianza que han depositado en nosotros es una ruptura de la ética. Robar poquito también es Robar. Mas aún si además de tener la confianza de nuestros pacientes también detentamos el “poder”. Por lo anterior, necesitamos una ética bien instaurada y muy clara que reglamente y sancione las actuaciones contratransferenciales del analista didáctico, que muchas veces las utiliza como escudo ante conductas conscientes y voluntarias. Es responsabilidad del analista ante todo, proteger el análisis de su paciente y mitigar, en la medida de lo posible, el ruido externo o, en su caso, trabajarlo analíticamente, y no sacar provecho personal de la información que escucha tras el diván.

Es difícil cambiar o pensar qué situaciones complejas y de profundas diferencias van a desaparecer algún día de las instituciones. Una propuesta es tener la mayor comunicación, congruencia y transparencia posible.

Abogamos por el re-análisis de los didácticos para mantener la autocritica y ser capaz de observar en qué momento deja de funcionar el autoanálisis. Más que su reglamentación proponemos la co-evaluación y regulación entre colegas y abogamos también porque todos los didácticos, y no sólo quienes aspiramos a serlo, tuviéramos permanentemente espacios de estudio, reflexión y cuestionamiento de nuestra praxis y de todo aquello que nos desvía de la actitud y el trabajo analíticos. Habremos de tener en cuenta el delicado tema de la confidencialidad pues, es difícil presentar material clínico de análisis didácticos tratándose de colegas.

Para finalizar, pensamos que se da un peso importante al dolor y la ansiedad en el proceso formativo del futuro analista, si bien es cierto que este camino confronta al individuo con su imperfección y con el peso de lidiar con el sufrimiento propio y el ajeno: sin duda es un terreno que expone las heridas narcisistas continuamente. Sin embargo, no debemos olvidar que es de suma importancia generar el ambiente propicio para que emerjan las fuerzas vitales que potencien el placer en el acceso al conocimiento y el desarrollo de la pasión y la creatividad que depara el ejercicio de nuestra profesión. En torno a estas consideraciones proponemos:

- 1) Implementar un comité ajeno a la directiva del instituto que funcione aportando una mirada externa al funcionamiento de este y proponga recomendaciones frente a situaciones de conflicto, así como una forma de evaluación continua.
- 2) Asignar a los analistas en formación un tutor que los acompañe en su proceso formativo. Dicha elección la debe hacer con libertad el analista en formación.

- 3) Reglamentar los aspectos éticos y promover espacios de escucha y apertura, salir de la conocida práctica de esconder abajo del tapete lo que no se quiere afrontar.
- 4) Promover la libertad y la responsabilidad del analista en formación en la elección de sus seminarios; además de los seminarios electivos considerados en la currícula actual, proponemos la creación de grupos de estudio permanentes que le cuenten como créditos al analista en formación y que además sirvan de educación continua para los analistas de la institución que quieran especializarse en algún tema. El propósito de dichos grupos de estudio es promover la publicación de trabajos y generar conocimiento e investigación en la institución.
- 5) Revisar y perfeccionar los programas continuamente, incluir aportaciones contemporáneas sin descuidar el cuerpo teórico fundamental de los escritos freudianos y otros autores clásicos.
- 6) Promover espacios de encuentro entre los analistas con funciones didácticas para implementar mejoras en el funcionamiento del instituto.
- 7) Promover ateneos clínicos en los que presenten casos analistas en formación, así como analistas titulares y en funciones didácticas.

Resumen

El trabajo forma parte de las reflexiones en torno a las funciones didácticas que surgieron a partir del curso dirigido a aquellos analistas interesados en adquirir dichas funciones. Algunos cuestionamientos surgen en torno a las diferencias, si es que las hay, entre el análisis didáctico y el terapéutico; los atributos que idealmente debe poseer el analista en funciones didácticas; las dificultades de realizar un análisis cuando lo institucional interfiere. Por otro lado, se analiza la transmisión del psicoanálisis y la necesidad de evitar el adoctrinamiento y permitir la individualidad del analista en formación. Un tema importante es la cuestión de la ética en psicoanálisis como la observancia de una terceridad puesta en el encuadre y que actúa como Ley. Por último, este trabajo realiza propuestas en torno a las condiciones que puedan favorecer la formación de psicoanalistas creativos y críticos.

Palabras Clave: Psicoanálisis didáctico, transmisión del psicoanálisis, ética en psicoanálisis

Summary

This paper contains several reflections on the didactic functions that emerged from the course aimed at those analysts interested in acquiring these functions. Some questions arise about the differences, if any, between the didactic and the therapeutic analysis; the attributes that the analyst must ideally possess when conducting didactic functions; the difficulties of conducting an analysis when the institution interferes. On the other hand, the paper questions how the transmission of psychoanalysis can be achieved, always avoiding indoctrination and allowing the emergence of the analyst in training's individuality. An important issue is the question of ethics in psychoanalysis as the observance of the Law placed on the analytic setting. Finally, this work makes proposals about the conditions that may favor the formation of creative and critical psychoanalysts.

KeyWords: Didactic psychoanalysis, transmission of psychoanalysis, ethics in psychoanalysis

Bibliografía

- ALLOUCH, J: La etificación del psicoanálisis. Calamidad. Edelp. Buenos Aires. Diciembre de 1997.
- ARLOW, J.A (1972) "Some dilemmas in psychoanalytic education" *J. Amer. Psychoanal. Assn.* 20: 556-565.
- AUCHINCLOSS, E. L., & MICHELS, R. (2003). A reassessment of psychoanalytic education: controversies and changes. *International Journal of Psychoanalysis*, 84: 387-403
- BALINT, M. (1948) "On the psychoanalytic training system" *Int. J. Psychoanal.* 29: 163-172.
- BERNFELD, S. (1962). On Psychoanalytic training. *Psychoanalytic Q.* 31: 453-482.
- BRUCE (2017). Comunicación en Videoconferencia.
- CABANISS, D. L. & BOSWORTH, H. (2006) *The aim of the training analysis.*
- CAMACHO, E.J. (2014). Psicoanálisis didáctico. *Cuadernos de Psicoanálisis* XLVII (3y4): 75-81, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- CASAMADRID, P. J. (2014). Educar... esa "profesión imposible". *Cuadernos de Psicoanálisis*, XLVII (3y4): 82-90, Asociación

- Psicoanalítica Mexicana, México.
- CELENZA, A. y GABBARD G. O. (2003). Analysts Boundary Violations: A Lost Cause? *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 51:617-636.
- CELENZA, A. (2005) *Sexual boundary violations*. Therapeutic, supervisory, and Academic Contexts, Jason Aronson
- COOPERSMITH, S. (2010). *The future of the training analysis: an introduction to the future of psychoanalytic education*.
- CUELI, J. Comunicación personal.
- FERENCZI, S. (1928). Elasticidad de la técnica Psicoanalítica. *Obras completas*, Vol. IV. Madrid: Espasa Calpe, 1980.
- FREUD, S. (1914) Introducción del Narcisismo. *Obras Completas*, XIV: 65-98, Amorrortu, B. A., 1988.
- GABBARD G. O. (1995). The Early History of Boundary Violations In *Psychoanalysis Journal of the American Psychoanalytic Association*. 43:1115-1136.
- GABBARD G. O. PELTZ, M.L. (2001) Speaking the Unspeakable: Institutional Reactions to Boundary Violations by Training Analysts. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 49:659-673
- KANCYPER, L. (1997). *La confrontación generacional*. Buenos Aires: Paidós.
- KERNBERG, O.F. (1996). Thirty ways to destroy the creativity of psychoanalytic candidates. *Int. J. Psycho-Anal.* 77:1031-1040.
- KIRSNER, D. (2010). Training analysis: the shibboleth of psychoanalytic education. *Psychoanal. Rev.*, 97(6):971-995
- KRAMER, R. A. (2010) *Training analysis and training analyst status: where are we now?*
- LORENZ, K. (1961). *La evolución y modificación de la conducta*. EUA: Harvard University Press.
- MALCOLM, J. (1980). *Psychoanalysis: The Impossible Profession*. New York: Random House.
- MUSTRI, M. G. (2007). Junta clínica: un rito de iniciación en la formación psicoanalítica. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XL (3y4): 165-176, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- RIOJAS, L. E, (1988). De la identificación a la autonomía en la formación de la identidad del psicoanalista. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXI (3y4): 129-139, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- SÁNCHEZ-ZAGO, G. (2002). Enseñanza o transmisión del

- psicoanálisis, *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXV (1y2): 41-49, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- SANTAMARÍA, F. A. (1981). La selección y las funciones del analista didáctico. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XIV: 249-266, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- SANTAMARÍA, F. A. (1982). La selección y las funciones del analista didáctico: revisión después de Helsinki. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XV (1y2): 271-285, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- SICILIA DE NORIEGA, N. (2008). Mi diván y ser psicoanalista. Parte I: Marco teórico. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XLI (1y2): 16-37, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- SICILIA DE NORIEGA, N. (2009). Mi diván y ser psicoanalista. Parte II: Consideraciones clínicas. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XLII (3y4): 35-49, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- TUBERT, O. J. (1995). La deformación de la identidad psicoanalítica (resumen). *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXVIII (suplemento): 11-12, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- TUBERT, O. J. (2009). El ícono y el ídolo. El lugar de Freud en la identidad y la formación psicoanalíticas. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XLII (1y2): 7-43, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- VELASCO, R. R. (2007). La formación psicoanalítica desde la teoría del campo y la teoría del pensamiento. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XL (3y4): 177-185, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- VIVES, R. J. (1999). La identidad psicoanalítica. Algunas consideraciones institucionales. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XXXII (3y4): 160-169, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.
- VIVES, R. J. (2008). Algunos eventos traumáticos en la formación analítica. *Cuadernos de Psicoanálisis*, XLI (1y2): 7-15, Asociación Psicoanalítica Mexicana, México.